ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾಷಾ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತಾ ಪರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ

ಗೀತಾ ದೊರೈರಾಜನ್

ಸಂಘ ಜೀವಿಗಳಾದ ನಾವೆಲ್ಲರೂ ಇತರರೊಡನೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾ, ಬೇರೆಯವರು ಬರೆದದ್ದನ್ನು ಓದುತ್ತಲೋ ಅಥವಾ ಯಾವುದೋ ವಿಷಯವನ್ನು ಇನ್ನಾರಿಗೋ ತಿಳಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ಬರೆಯುತ್ತಲೋ ನಮ್ಮ ಜೀವನದ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಮಯವನ್ನು ಕಳೆಯುತ್ತೇವೆ. ಹೇಳಿದ್ದನ್ನು ಕೇಳಿಸಿಕೊಂಡ ಅಥವಾ ಬರೆದಿದ್ದನ್ನು ಓದಿದ ಪ್ರತಿ ಬಾರಿಯೂ ಸುಪ್ತಪ್ರಜ್ಞೆಯಲ್ಲಿ ಆ ಹೇಳಿಕೆಗಳ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ. ಸಹಜವಾದ ಈ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿಯೇ ನಾವು ಸಂವಹನ ನಡೆಸುತ್ತಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಅಥವಾ ಪರಿಣತಿ ಕುರಿತಾದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವನ್ನೂ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ. “ಒಳ್ಳೆಯ ಬರಹಗಾರ”, “ಸೊಗಸಾಗಿ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ” ಎಂದು ನಮ್ಮ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಯಾದರೂ ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುತ್ತೇವೆ. ನಾವು ಸಂವಹಿಸುತ್ತಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು ಅಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ನಡೆಯುತ್ತಿರುತ್ತದೆ; ಸಹಜ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇದಿಲ್ಲದೇ, ಇಬ್ಬರು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ನಡುವೆ ಸಂವಾದ ಅಥವಾ ನೇರಸಂಬಂಧ ಸಾಧ್ಯವೇ ಇಲ್ಲ. ಸಂವಹನ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಕಡ್ಡಾಯವಲ್ಲ, ಆದರೆ ಆ ವ್ಯಕ್ತಿ ಹೇಳಿದ್ದರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಆವಶ್ಯಕತೆಯಂತೂ ಇದ್ದೇ ಇರುತ್ತದೆ.

ಪೋಷಕರಾಗಿ ಮತ್ತು ಪಾಲಕರು ಸಹ ನಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷಾ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ನಡೆಸುತ್ತಲೇ ಇರುತ್ತೇವೆ, ಆದರೆ ಇದಕ್ಕೆ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಉದ್ದೇಶವಿರುತ್ತದೆ, ಅದೊಂದು ತೀರ್ಪಾಗಿ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಇದನ್ನು ಭಾಷಾ ಗಳಿಕೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಎನ್ನಲಾಗುತ್ತದೆ. (Language Acquisition Support System (LASS, ಬ್ರೂನರ್, 1978 ನೋಡಿ). ತಂದೆ ತಾಯಿ, ಮಕ್ಕಳ ಲಾಲನೆ ಪಾಲನೆ ಮಾಡುವ ಇತರರು ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಥ ಓರಗೆಯವರಿಂದ ಮಗುವಿನ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಈ ರೀತಿಯ ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವನ್ನು ಮೀರಿ ಮುಂದೆ ಹೋಗಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ನಾವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಒಡ್ಡಿ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ನಡೆಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ಚಿಕ್ಕ ಲೇಖನ ಎರಡನೇ ಭಾಷೆಯಾಗಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ ವಿಷಯದ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿದೆ. ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ, ಪರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಾಂಕನದ ನಡುವೆ ಇರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ನಾನು ಮೊದಲಿಗೆ ಗುರುತಿಸುವೆ. ನಂತರ ಭಾಷಾ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಇತಿಹಾಸದ

ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ನೋಟ ಹಾಗೂ ಕೊನೆಯದಾಗಿ ನವೀನ ವಿಧಾನಗಳ ಕುರಿತಾದ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಮಂಡಿಸುವೆ. ಬಹುಭಾಷಾ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಪರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಾಂಕನವನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಇತ್ತೀಚಿನ ಸಂಶೋಧನಾ ಪಥಗಳು ಅಥವಾ ಫಲಿತಗಳ ವ್ಯಾಪಕ ಚರ್ಚೆ ಈ ಲೇಖನದ ಭಾಗವಾಗಿಲ್ಲ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪಾಠ ಮಾಡುವ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಆಸಕ್ತ ವಿಷಯಗಳಾದ ಹೊಸದಾಗಿ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಅಥವಾ ಹೊಸದಾಗಿ ಉದಯವಾಗುತ್ತಿರುವ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದ ವಿಷಯಗಳು ಈ ಲೇಖನದ ಭಾಗವಾಗಿದೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಭಾಷೆಯ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ, ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷೆ

ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವನ್ನು ಎಲ್ಲ ಮಾನವರೂ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸದಾಕಾಲವೂ ಅನೌಪಚಾರಿಕವಾಗಿ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವಾಗುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. ಜೊತೆಗೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಅಗತ್ಯಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ಔಪಚಾರಿಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಸಹ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಮ್ಮನ್ನು ಮಾತನಾಡಿಸಿದಾಗ, ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿದಾಗ ಅಥವಾ ನಮ್ಮ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಉತ್ತರ ನೀಡಿದಾಗಲೆಲ್ಲ ಅವರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವಾಗುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. ಅವರು ಮನೆಕೆಲಸ ಮಾಡಿ ಮುಗಿಸಿ ಅಥವಾ ಉತ್ತರ ಪತ್ರಿಕೆ ಬರೆದು ಕೊಟ್ಟಾಗ ನಾವು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಿಂದ ದೂರ ಸರಿದು ಅವರ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ. ಅಗತ್ಯವಿದ್ದಾಗಲೆಲ್ಲ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ನಿಯೋಜಿತ ಕಾರ್ಯ ನೀಡಿ ಸಹ ಅವರ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ/ಪರಿಣತಿಯ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ.
"ಓರ್ವ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಕುರಿತು ತೀರ್ಮಾನ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಹೊರಕ್ಕೆ ಸೆಳೆಯುವ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನವನ್ನು" ಪರೀಕ್ಷೆ ಎನ್ನಬಹುದು (ಕ್ಯಾರೋಲ್, 1968, p. 46). ಭಾಷಾ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆ ಪತ್ರಿಕೆ ಒಂದು ಉಪಕರಣ; ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉತ್ತರಿಸುತ್ತಾರೆ, ಹಾಗೂ ಅವರ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ನಾವು ಕೆಲವು ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ಅವರ ಅನೇಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಸರಿಯಾಗಿ ಉತ್ತರಿಸಿದ್ದರೆ ಅವರ ಪರಿಣತಿ ಅಥವಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಉತ್ತಮವಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವ ತೀರ್ಮಾನ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ ನಮ್ಮ 'ತೀರ್ಮಾನ' ಅದೊಂದೇ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಅಥವಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಒಂದು ತುಣುಕನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ ಎಂದು ನೆನೆಪಿನಲ್ಲಿಡುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ. ಆದ್ದರಿಂದಲೇ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಸಿಂಧುತ್ವವಿರಲು ಪರೀಕ್ಷಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಸದಾಕಾಲ ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕವಾಗಿರಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಇವುಗಳ ಮೂಲಕ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ನಿಜವಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಪ್ರತಿಫಲನವಾಗುವುದಿಲ್ಲವೆಂದು ನಮಗೆ ತಿಳಿದಿದೆ. ಯಾವುದೋ ಒಂದು ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸರಿಯಾಗಿ ಉತ್ತರಿಸಿಲ್ಲದಿರಬಹುದು. ಹಾಗಾಗಿ ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಥರಿದ್ದಾಗ್ಯೂ ಕಡಿಮೆ ಅಂಕ ಅಥವಾ ಶ್ರೇಣಿ ಗಳಿಸಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ನಿಯೋಜಿತ ಕಾರ್ಯ (assignment), ಪ್ರಾಜೆಕ್ಟ್ ಅಥವಾ ಅವಧಿಕ ಲೇಖನಗಳ (term paper) ಮೂಲಕ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನವನ್ನು ಮಾಡಬಹುದು. ಮೌಲ್ಯಾಂಕನಕ್ಕಾಗಿ ಬರೆಯುವಾಗ, ತಾವು ಬರೆಯಬೇಕಾದ ಲೇಖನದ ಕುರಿತು ಚಿಂತಿಸುವ ಅವಕಾಶ ಹಾಗೂ ತಮ್ಮ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಪುನರಾವಲೋಕಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಸಮಯಾವಕಾಶ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿರುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಗಮನಿಸುವ ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೂ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನಕ್ಕೂ ಇರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸವೆಂದರೆ, ಮೌಲ್ಯಾಂಕನದ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವಾಗ ತಮ್ಮ ಕೆಲಸವು ಶ್ರೇಣೀಕರಣಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಅರಿವು ಇರುತ್ತದೆ. ಭಾಷಾ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಇತಿಹಾಸ ಗಮನಿಸಿದರೆ, ಕೇವಲ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವುದರಿಂದ (ಇದು ಇಂದಿಗೂ ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು) ಮುಂದಕ್ಕೆ ಸರಿದು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಪರೀಕ್ಷಾ ಮಾರ್ಗೋಪಾಯಗಳ ಪ್ರಯೋಗ ಮಾಡಿ (ಅದರಲ್ಲಿ ಕೆಲವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಉಳಿಸಿಕೊಂಡು) ಪ್ರಸಕ್ತ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಪರ್ಯಾಯ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಪದ್ಧತಿಗಳನ್ನು ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡುವುದರೆಡೆಗೆ ಸಾಗುತ್ತಿರುವುದು ಕಂಡು ಬರುತ್ತದೆ.

ಭಾಷಾ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಇತಿಹಾಸ

ಈಗ ನಮಗೆ ಚಿರಪರಿಚಿತವಾಗಿರುವ ಪರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಾಂಕನಕ್ಕೆ ನೂರು ವರ್ಷಗಳ ಇತಿಹಾಸವೂ ಇಲ್ಲ. ಅನೇಕ ಶತಮಾನಗಳಷ್ಟು ಹಳೆಯ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯಗಳು ಇನ್ನೂ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿವೆ ಹಾಗೂ ಈ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯಗಳಲ್ಲಿ (ಹಿಂದಿನಿಂದಲೂ) ಮೌಖಿಕ ಮತ್ತು ಬರವಣಿಗೆ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ನಡೆಯುತ್ತಿದ್ದವು. ತತ್ವಶಾಸ್ತ್ರ, ವಿಜ್ಞಾನ ಅಥವಾ ಇತಿಹಾಸದಂತಹ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆ ಅಥವಾ ವಿಷಯವಸ್ತುವಿನ ಪರಿಣತಿಯ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ನಡೆಯುತ್ತಿದ್ದವು. ಆದರೆ ಭಾಷೆಯನ್ನೇ ಒಂದು ಕೌಶಲವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿ ಅದನ್ನು ಈ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಮೂಲಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಭಾಷೆಯನ್ನು ಒಂದು ಕೌಶಲವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿ, ಅದರಲ್ಲಿನ ಪರಿಣತಿ ಅಥವಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಿದ ಮೊದಲ ಅಧಿಕೃತ ದಾಖಲೆ ಮೊದಲನೇ ವಿಶ್ವ ಯುದ್ಧದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ದೊರಕುತ್ತದೆ. ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕೌಶಲವಾಗಿ (ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅದು ಇಂಗ್ಲಿಷ್) ಪರಿಗಣಿಸಿ ಮಾಡಿದ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಮೂರು ಹಂತಗಳಾಗಿ ವಿಭಜಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಇವನ್ನು ವೈಜ್ಞಾನಿಕ-ದೃಷ್ಟಿ ಪೂರ್ವ (prescientific), ಮನೋಸಾಮರ್ಥ್ಯ

ಮಾಪಕ - ರಾಚನಿಕ (psychometric-structuralist) ಹಾಗೂ ಮನೋಭಾಷಿಕ-ಸಾಮಾಜಿಕಭಾಷಿಕ (psycholinguistic-sociolinguistic) ಎಂದು ಸ್ಪಾಲ್ಸ್ಕಿ (1975) ಯವರು ಗುರುತಿಸಿದರು (ಮಾರೋ, 1979, p. 144 ರಲ್ಲಿ ಇದರ ಉಲ್ಲೇಖವಿದೆ). "ಸಂವಹನಾತ್ಮಕ ಭಾಷಾ ಪರೀಕ್ಷೆ - ಕ್ರಾಂತಿ ಅಥವಾ ವಿಕಸನ" ಎನ್ನುವ ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಮೊದಮೊದಲ ಮಹತ್ವದ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಮಾರೋರವರು ಮೇಲಿನ ಮೂರು ಹಂತಗಳಿಗೆ, "ಈಡನ್‌ನ ತೋಟ" (The Garden of Eden), "ಕಣ್ಣೀರ ಕಣಿವೆ" (Vale of tears), ಮತ್ತು "ಭರವಸೆಯ ಭೂಮಿ" (The Promised land) ಎಂದು ಮರುನಾಮಕರಣ ಮಾಡಿದ್ದರು.

ಕಲಿಕಾ ಸ್ವರೂಪ (ಮನಶ್ಶಾಸ್ತ್ರ) ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಸ್ವರೂಪಗಳ (ಭಾಷಾ ವಿಜ್ಞಾನ) ಶಿಸ್ತೀಯ ಚಿಂತನೆಗಳ (disciplinary assumptions) ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳನ್ನು ಸಹ ಮೇಲಿನ ಮೂರು ಹಂತಗಳು ಪ್ರತಿಧ್ವನಿಸುತ್ತವೆ. ಕಲಿಕಾ ಸ್ವರೂಪದ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಮೂರು ಬಾರಿ ಬದಲಾಗಿರುವುದನ್ನು ಕಾಣುತ್ತೇವೆ - ವರ್ತನಾ ಸಿದ್ಧಾಂತದಿಂದ, ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕತೆ, ಹಾಗೂ ನಂತರದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನಾತ್ಮಕತೆಗೆ ಕಲಿಕಾ ಸ್ವರೂಪದ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ ಬದಲಾಗಿದೆ. ಮೊದಲಿಗೆ ಮನಸ್ಸನ್ನು ಖಾಲಿ ಹಲಗೆಯನ್ನಾಗಿ ನೋಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಬೋಧಿಸಬೇಕಾದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ವತಿಯಿಂದ ಕಲಿಯುವವರೆಡೆಗೆ ಹರಿಯ ಬಿಟ್ಟು, ಅದರ ಜೊತೆಗೆ ವಿಷಯಗಳ ಬಲವರ್ಧನೆಗೆ ಧನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಋಣಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದರಿಂದ ಮಾತ್ರವೇ ಕಲಿಕೆಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಂಬಲಾಗಿತ್ತು. ಸಂ-ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕತೆಯಿಂದ ಈ ನಂಬಿಕೆ ಬದಲಾಯಿತು. ಮನಸ್ಸು ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯಿಂದ ವಿನ್ಯಾಸಗಳು ಬದಲಾಗುತ್ತವೆ ಎಂದು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ರವಾನೆಯಾದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪುನರುಚ್ಛರಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ಜ್ಞಾನದ ಅಳವಡಿಕೆ (accommodation) ಮತ್ತು ಸ್ವ-ಅಂಗೀಕರಣಕ್ಕೆ (assimilation) ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಹತ್ವ ದೊರಕಲಾರಂಭವಾಯಿತು. ಆದರೀಗ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕತೆಯನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡ ನಂತರ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸ್ವ-ಅಂಗೀಕಾರವನ್ನು ಮೀರಿ ಮುಂದೆ ಸಾಗಿದ್ದೇವೆ. ಜ್ಞಾನವು ಬರೀ ರವಾನೆಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಹಾಗೂ ಸ್ವ-ಅಂಗೀಕರಣವಷ್ಟೇ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ. ಕಲಿಯುವವರೆಲ್ಲರನ್ನು ಜ್ಞಾನ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಸಹಭಾಗಿಗಳೆಂದು ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಜ್ಞಾನದ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಕೆಯಿಂದ ಜ್ಞಾನದ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯ (interpretation) ಕಡೆ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗುತ್ತಿದೆ. ಇದೇ ರೀತಿಯ ಮೂಲಭೂತ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಭಾಷಾ ಸ್ವರೂಪದ ಕುರಿತಾಗಿರುವ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಹಿಂದೊಮ್ಮೆ, ಭಾಷೆಯೆಂದರೆ ಪದ ಮತ್ತು ವಾಕ್ಯಗಳು ಎನ್ನುವ ಬಾವನೆಯಿತ್ತು. ನಂತರ, ಭಾಷೆಯನ್ನು ಜ್ಞಾನ ಗಳಿಸುವ ಸಾಧನ ಎನ್ನುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ನೋಡಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು.

ಚಿಂತನೆಯ ಮೂಲ ಸಾಧನವೇ ಭಾಷೆಯೆನ್ನುವುದು ಈಗ ಮಹತ್ವ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದೆ. ವಿವಿಧ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ಭಾಷಿಕರಲ್ಲಿ ವೈವಿಧ್ಯತೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಈ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ರೀತಿಗಳು ಭಾಷಾ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಸಹ ವೈವಿಧ್ಯಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ.

ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ವೈಜ್ಞಾನಿಕ ದೃಷ್ಟಿ-ಪೂರ್ವ, ಮನೋಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮಾಪಕ ರಾಚನಿಕ ಹಾಗೂ ಮನೋಭಾಷಿಕ-ಸಾಮಾಜಿಕಭಾಷಿಕ ಹಂತಗಳು ಈ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಫಲಿಸುತ್ತವೆ. ಮಾರೋರವರ ಪರಿಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಸಂರಚನಾ ಕಾಲಘಟ್ಟದ ಪೂರ್ವದಲ್ಲಿ ಈಡನ್‌ನ ತೋಟದ ಕಾಲ ನಡೆಯುತ್ತಿತ್ತು. ಆಗ ವ್ಯಾಕರಣ-ಅನುವಾದ ಮಾರ್ಗೋಪಾಯ ಬಳಸಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಪ್ರಬಂಧ ರಚನಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿದ್ದರೆ ಅದೇ ಭಾಷೆಯ ಪರಿಣತಿ ಎನ್ನುವ ಭಾವನೆಯಿತ್ತು.

ಆದರೆ ಪ್ರಬಂಧ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆ ಇತ್ತು. ಭಾಷಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹಾಗೂ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸುವವರು ಒಂದು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಯಾವ ರೀತಿ ಬಳಸಬಲ್ಲರು ಅಥವಾ ಬಳಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕಿಂತ ಪ್ರಬಂಧದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಮಸ್ಯೆ ಉದ್ಭವವಾಗಿತ್ತು. ಉದ್ದವಾಗಿರುವ ಪ್ರಬಂಧಗಳ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಾನದಂಡಗಳಿದ್ದರೂ ಸಹ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವ ಪ್ರತೀ ವ್ಯಕ್ತಿಯಲ್ಲಿಯೂ ಮಾನದಂಡಗಳ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಪ್ರಬಂಧವನ್ನಾಧರಿಸಿ ನೀಡಿದ ಅಂಕಗಳು ವಿಶ್ವಸನೀಯವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಪರೀಕ್ಷೆ ರಚಿಸುವವರು, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವವರು, ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯವಿಷಯ ರಚಿಸುವವರಿಗೆ (ಹಾಗೂ ಇನ್ನಿತರ ಭಾಗೀದಾರರಿಗೆ) ಪ್ರಬಂಧಗಳ ಮೂಲಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ತಿಳಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ. ಆದರೆ ಅಂಕ ನೀಡುವಾಗ ವಿಶ್ವಸನೀಯವಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದು ಮನವರಿಕೆಯಾದಾಗ ಗಾಳಿ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ವಿರುದ್ಧ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಬೀಸತೊಡಗಿತು.

ಈ ವಿರುದ್ಧ ದಿಕ್ಕಿನ ಗಾಳಿಯು ಭಾಷಾ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಕಣ್ಣೀರ ಕಣಿವೆಗೆ ಕರೆದೊಯ್ಯಿತು ಅರ್ಥಾತ್, ಭಾಷಾ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಮನೋಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮಾಪಕ-ರಾಚನಿಕದ ಅವಧಿ ಪ್ರಾರಂಭವಾಯಿತು. ಈ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆಯು ಶ್ರವಣ-ಭಾಷಿಕ ಅಥವಾ ಸಂರಚನೆಗಳ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿತ್ತು ಹಾಗೂ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠವಾಗಿದ್ದವು. ವ್ಯಾಕರಣ, ಪದಸಂಪತ್ತು, ಧ್ವನಿಮಾಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಗುರುತಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಓದು ಮತ್ತು ಆಲಿಸುವಿಕೆಯ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಬಹು-ಆಯ್ಕೆ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿರುವ ಪರೀಕ್ಷಾ ವಿಧಾನ ಸರ್ವೇಸಾಮಾನ್ಯವಾಯಿತು. ಸಿಂಧುತ್ವಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ವಿಶ್ವಸನೀಯತೆಗೆ ಮಹತ್ವ ದೊರಕಿತು.

ಮೂರನೇ ಹಂತವನ್ನು ಮಾರ್ರೋರವರು “ಭರವಸೆಯ ಭೂಮಿ” ಎಂದು ಗುರುತಿಸಿದ್ದರು. ಇದು ಸಂವಹನಾತ್ಮಕ ಭಾಷಾ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಕಾಲಘಟ್ಟವಾಗಿತ್ತು.   ನಿಜಜೀವನದಲ್ಲಿನ ಭಾಷಾ ಬಳಕೆಯ ಪರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ಕೌಶಲಗಳ ಬಳಕೆಯಾಗುವ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಮಹತ್ವದ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಭಾಷಾ ಪರಿಣತಿಯ (ಹಲವು ಕೌಶಲಗಳು ಮತ್ತು ಅನೇಕ ಆಯಾಮಗಳಿರುವ) ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಆಳವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಿದ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ, ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಮಗ್ರ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ವಿಶ್ವಸನೀಯ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವುದರ ಜೊತೆ ಜೊತೆಗೆ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಸಿಂಧುತ್ವಕ್ಕೂ (ಮುಂದಿನ ಕಾರ್ಯವೈಖರಿಯನ್ನು ಊಹಿಸುವಂತಹ ನೈಜ ಕಾರ್ಯಗಳು) ಪ್ರಾಶಸ್ತ್ಯ ದೊರಕಿತು. ಹಾಗಾಗಿ, ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ರಚಿಸುವವರು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವವರು ಒಂದು ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಪ್ರಬಂಧ ಬರೆಯುವ ನಿಯೋಜಿತ ಕಾರ್ಯ ನೀಡಿದರೆ, ಇನ್ನೊಂದು ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಪ್ರಬಂಧ ರಚನೆಗೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ವ್ಯಾಕರಣ ಮತ್ತು ಪದಸಂಪತ್ತಿನ ಅಂಶಗಳನ್ನು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿ ಸಮತೋಲನ ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು. ವಿವಿಧ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿ ಭಾಷಾ ಪರಿಣತಿಯ ವಿಭಿನ್ನ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ವಿಶ್ವಸನೀಯತೆ ಮತ್ತು ಸಿಂಧುತ್ವವೆರಡೂ ಇರುವುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದ್ದರು. ಸಂವಹನಾತ್ಮಕ ಭಾಷಾ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯ ಧನಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮವಿದ್ದರಿಂದ ಇವಕ್ಕೆ ಸಮರ್ಥನೆ ದೊರಕಿತ್ತು.

ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಬೀರುವ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಾ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ ಪರಿಣಾಮ (washback) ಎಂದು ಕರೆಯಬಹುದು (ಆಲ್ಡರ್ಸನ್ ಮತ್ತು ವಾಲ್, 1993). ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ (ಬಾಕ್‌ಮನ್ ಮತ್ತು ಪಾಮರ್, 1996). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪುನಃ ಉತ್ಪಾದನೆ ಮಾಡುವುದು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿದ್ದರೆ, ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಅಂತಹ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಮಹತ್ವ ದೊರಕುತ್ತದೆ. ವಸ್ತುನಿಷ್ಟ ಬಹು-ಆಯ್ಕೆ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗಿಂತ ಕಾರ್ಯ-ಆಧಾರಿತ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಧನಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರಿ, ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದೆನ್ನುವ ಭರವಸೆ ಇತ್ತು. ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಪರೀಕ್ಷಾ ಪದ್ಧತಿಗಳು ನಿಜವಾಗಿ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರಿತು ಹಾಗೂ ಸಂವಹನಾತ್ಮಕ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ ಬಹಳ ಜನಪ್ರಿಯವಾಯಿತು. ಪ್ರಸಕ್ತ ಸಮಯದಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ, ಪ್ರಮಾಣಿತ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತಾ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸುವಾಗ ಸಮನ್ವಯಗೊಂಡ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ ಅಭ್ಯಾಸ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿದೆ. ಬಹುತೇಕ ಕೋಚಿಂಗ್ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ನಿಖರತೆಯನ್ನಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸರಾಗವಾಗಿ ಬಳಸುವಂತಹ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನೂ ಮಾಡಿಸಲೇಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಗೆ ಪರೀಕ್ಷಾ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ ಪರಿಣಾಮದ ಅನುಕೂಲತೆ ಮಾತ್ರ ಸಾಲದು ಎನ್ನುವ ಅರಿವಿತ್ತು. ಎಲ್ಲ ಸಂಕಲನಾತ್ಮಕ ಪರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಕಿರುಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ (ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು) ಪ್ರಬಂಧ ಬರೆಯುವ ಮತ್ತು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಾರ್ಯಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಾಲಮಿತಿಯಿರುವ ಒಮ್ಮೆಗೇ ಉತ್ತರಿಸಬೇಕಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೂ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ನೀಡಬೇಕು (ವೀಗಲ್, 2002). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ರಚಿಸುವ ಪ್ರಬಂಧಕ್ಕೂ ಇತರ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರಬಂಧ ಬರೆಯುವುದಕ್ಕೂ ಅನೇಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಬರೆಯುತ್ತಿರುವಾಗ ಬರವಣಿಗೆಯ ಕುರಿತು ಚಿಂತಿಸಲು, ಮನಸ್ಸಿಗೆ ಹೊಳೆದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಗುರುತುಹಾಕಿಕೊಂಡು, ಯೋಜಿಸಿ, ಕ್ರಮಬದ್ಧಗೊಳಿಸಿ ಕರಡು ತಯಾರಿಸಿ, ಬರೆದಿದ್ದನ್ನು ಪುನರಾವಲೋಕಿಸಿ ಪ್ರಬಂಧದ ಅಂತಿಮ ಪ್ರತಿಯನ್ನು ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸಲು ಸಮಯವಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಆ "ಕ್ಷಣ"ದಲ್ಲಿ ಸಿದ್ಧವಾದ ಬರವಣಿಗೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಭಾಷಾ ಪರಿಣತಿಯ ಕುರಿತು ತೆಗೆದುಕೊಂಡ ನಿರ್ಧಾರಕ್ಕೆ ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ಸಿಂಧುತ್ವವಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಇಂತಹ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಚನ್ನಾಗಿ ಬರೆಯದಿದ್ದವರೂ ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಒಳ್ಳೆಯ ಬರಹಗಾರರಾಗಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಇರುತ್ತವೆ.

ಕಾಲಮಿತಿಯಿರುವ ಬರವಣಿಗೆಗೆ ಎದುರಾಗುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಪರಿಣತಿಯ ಇತರ ಅಂಶಗಳಾದ ಮೌಖಿಕ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ, ಓದು ಮತ್ತು ಬರಹಗಳಿಗೂ ಎದುರಾಗುತ್ತವೆಂದು ಹೇಳಬಹುದು. ಕ್ರಾನಬಾಕ್‌ರವರು 1970), ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮಾನ್ಯ ಮಟ್ಟದ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕಿಂತ ಗರಿಷ್ಟ ಮಟ್ಟದ ನಿರ್ವಹಣಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ನಿರೀಕ್ಷೆ ಇರುತ್ತದೆಯೆಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರಕ್ಷುಬ್ಧರಾಗಿ ಮತ್ತು ಒತ್ತಡಕ್ಕೆ ಒಳಗಾಗಿ ತಮ್ಮ ಗರಿಷ್ಟ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸಲಾಗದಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಸಂಕಲನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಮತ್ತು ಪ್ರಮಾಣ ಪತ್ರ ನೀಡುವ ಸಲುವಾಗಿ ಯಾವುದೋ ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸುವ ಅಗತ್ಯವತೂ ಇದ್ದೇ ಇರುತ್ತದೆ. ಈ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಸ್ವಲ್ಪ ಸರಿಪಡಿಸಿ ಧನಾತ್ಮಕ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ ಪರಿಣಾಮಗಳಿರುವಂತೆ ಮಾಡಬಹುದು. ಆದರೆ ಇವನ್ನು ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಗೆ ಬಳಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಇದು ಮಾಹಿತಿ ನೀಡುವ ಅಥವಾ ಅದರ ಹಿಂದಿನ ಶಕ್ತಿಯಾಗಿ ಮಾತ್ರ ಇರಬಲ್ಲದು. ಇಂತಹ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗಾಗಿ ಬೋಧಿಸುವುದು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಭಾಷಾ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಪ್ರಸ್ತುತ ಒಲವುಗಳು

ಇಪ್ಪತ್ತೊಂದನೇ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿ ಪ್ರವೇಶಕ್ಕಾಗಿ ಅಥವಾ ಪ್ರಮಾಣೀಕರಣಕ್ಕಾಗಿಯೇ ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಭಾಷಾ ಪರಿಣತಿ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಭಾಷಾ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಿದ್ದು ಒಂದು ಮಹತ್ವದ ಬದಲಾವಣೆಯೆನ್ನಬಹುದು. ಭಾಷಾ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಇದೊಂದು ಮಹತ್ವದ ಬದಲಾವಣೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ನಡೆಯುವ ಸಂಕಲನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕಿಂತ ರೂಪಣಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮತ್ತು ಅದರೊಟ್ಟಿಗೆ ನಡೆಯುವ ಪರ್ಯಾಯ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಮಾರ್ಗೋಪಾಯಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಹತ್ವ ಕೊಡಲಾಗಿದೆ. ಇದಕ್ಕೂ ಹಾಗೂ ಈಗ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಲಯದಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತಿರುವ ನಿರಂತರ ಮತ್ತು ವ್ಯಾಪಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ (CCE)ದ ಚಿಂತನೆಗೂ ಸಾಮ್ಯತೆಯಿದೆ. ಪರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಾಂಕನಗಳನ್ನು ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಗೆ ಅತ್ಯಂತ ಆವಶ್ಯಕವಾದ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಸಾಧನಗಳೆಂದು ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ವ್ಯವಸ್ಥೆ-ಮುಖಿಯಾದ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ದಿಕ್ಕಿನತ್ತ ಬದಲಾವಣೆಗಳಾಗುತ್ತಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತಿದೆ.(ದೊರೈರಾಜನ್, 2015).

ಇದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ಕಲಿಕೆಯ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನದಿಂದ (ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅವರ ಉದ್ದೇಶದಲ್ಲಿ ಸಫಲರಾಗಿರುವರೇ ಇಲ್ಲವೇ) ಕಲಿಕೆಗಾಗಿ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಹಾಗೂ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಒಂದು ಬೋಧನಾ ಕಲಿಕಾ ಉಪಕರಣವಾಗಿ ಬಳಕೆಯಾಗುವ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಚಲನೆಯನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೌಲ್ಯ ತಿಳಿದ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ದೊರಕುವುದು ಮಹತ್ವದ ಸಂಗತಿ. ಬೃಹತ್ ಪ್ರಮಾಣದ ಪಬ್ಲಿಕ್ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಸಿಂಧುತ್ವದ ಕುರಿತು ಚಿಂತಿಸುವ ಬದಲು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ-ಕೇಂದ್ರವಾಗಿಸುವ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಾಗುತ್ತಿವೆ. 'ಮಾಡಬಲ್ಲೆ' ವಿವರಕಗಳನ್ನು ಕೊಟ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೇ ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಕುರಿತು ಚಿಂತನೆ ನಡೆಸಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಕಲಿಕೆಯ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ, ಕಲಿಕೆಗಾಗಿ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಜೊತೆಗೆ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನದಿಂದ ಕಲಿಕೆ ಎನ್ನುವ ಮೂರನೆಯ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಸೇರಿಸಬಹುದು.

ಸಂಕಲನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮತ್ತು ಪ್ರಮಾಣೀಕರಣದ ಸಲುವಾಗಿ ಆದೇಶಿತ ಕಾಲಮಿತಿಯುಳ್ಳ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಬಳಸಬಹುದೆನ್ನುವ ಚಿಂತನೆಯಿಂದ ದೂರಸರಿದಿರುವುದು ಇಪ್ಪತ್ತೊಂದನೇ ಶತಮಾನದ ಮತ್ತೊಂದು ಮಹತ್ವದ ನಡಿಗೆ. ಬಹುತೇಕ ಶಾಲೆಗಳು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಅಂಗವಾಗಿ ಪರ್ಯಾಯ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು

ಅನುಸರಿಸುತ್ತಿವೆ. ಕೃತಿಸಂಪುಟಗಳು, ನಿಯೋಜಿತಕಾರ್ಯ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಜೆಕ್ಟ್‌ಗಳು ಮೌಲ್ಯಾಂಕನದ ಭಾಗಗಳಾಗಿವೆ.

ನಿಯೋಜಿತಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುವಾಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಚಿಂತಿಸಲು, ಯೋಜನೆ ತಯಾರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ಬರೆಯಲು, ಸಂಕಲನ ಮಾಡಲು ಪುನರಾವಲೋಕಿಸಿ ತಮ್ಮ ಕೆಲಸವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಕೊಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ತಮ್ಮ ಕೆಲಸವನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತ ಪಡಿಸುವಾಗ ಸಹ, ಅವರಿಗೆ ಯೋಜಿಸಲು, ರಚಿಸಲು ಮತ್ತು ಅವರು ಮಂಡಿಸಬೇಕಾಗಿರುವ ವಿಷಯಗಳ ಕುರಿತು ಮುಂಚಿತವಾಗಿ ಸಿದ್ಧರಾಗಲು ಸಮಯಾವಕಾಶವಿರುತ್ತದೆ.

ಇದುವರೆಗಿನ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ಏಕಭಾಷಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಭಾಷಾ ಪರಿಣತಿಯನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಅನೇಕ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಎರಡನೇ ಅಥವಾ ಪರದೇಶದ ಭಾಷೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಭಾಷಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪರಿಣತಿಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವಾಗ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಮಾಡುವಾಗ ಅವರ ದ್ವಿ/ಬಹುಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಮುಂದಿನ ಹೆಜ್ಜೆ: ಬಹುಭಾಷಾ ವ್ಯಾಪ್ತ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯ ಪರೀಕ್ಷೆ

ಭಾರತದಂತಹ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯ ಎಲ್ಲ ಕಾರ್ಯಗಳು ಒಂದೇ ಭಾಷೆಯ ಮೂಲಕ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ, ಬಹುತೇಕ ಭಾರತೀಯರ ಯೋಚಿಸುವ, ಸಂಘಟನೆಯ ಮತ್ತು ಯೋಜಿಸುವ ಭಾಷೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಆಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಒಂದಿಷ್ಟೂ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ತಿಳಿದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವ ಸ್ತರ ಇಲ್ಲವೆನ್ನಬಹುದು; ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವೀಕರಣಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು (ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಓದಿ ಗ್ರಹಿಸುವುದು) ಉತ್ಪಾದಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕಿಂತ (ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವುದು ಮತ್ತು ಬರವಣಿಗೆ) ಹೆಚ್ಚಿರುತ್ತದೆ. ತಳಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಬಹುಭಾಷಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾಷೆಯ (ಭಾಷೆಗಳ) ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಒಟ್ಟಾಗಿಯೇ ಪರೀಕ್ಷಿಸಿ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನ ಮಾಡುವುದು ಸೂಕ್ತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ಸಬಲರಾಗಿರುವ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಸಂಕೀರ್ಣ ಬರಹಗಳನ್ನು ಓದಿಸಿ, ಇಂಗ್ಲೀಷ್‌ನಲ್ಲಿ ಮೌಖಿಕವಾಗಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲು ಅಥವಾ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನಲ್ಲಿ ಸಂಕೀರ್ಣ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದಿಸಿ, ಪ್ರಬಂಧವನ್ನು ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ಸಬಲರಾಗಿರುವ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಬರೆಸುವುದಕ್ಕೆ ಸಾಧ್ಯವಿದೆ.

ಭಾಷೆಗಳು ಸಂವಹನ ಮತ್ತು ಅರಿವು ಮೂಡಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಸಹಾಯಕವಾಗುವ ಸಾಧನಗಳು; ನಮ್ಮ ಮನಸ್ಸಿನ ಒಳಗೆ ಅವುಗಳು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ವಿಭಾಗಗೊಂಡಿರುವುದಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಪರ್ಕವಿಲ್ಲದಿರುವ ಮೂಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನೆಲೆಸಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಉನ್ನತ ಸ್ತರದ ಕೌಶಲಗಳಾದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ, ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸಲು ಅನ್ವಯಿಸುವಿಕೆ, ಸಂಶ್ಲೇಷಣೆ ಮತ್ತು ಸೃಜನಶೀಲತೆಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಸಬಲ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿರುತ್ತದೆ. ಪರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಾಂಕನಗಳಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ತಿಳಿಯುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅರಿತು, ಅವರಿಗೆ ತಿಳಿದಿರುವ ಎಲ್ಲ ಭಾಷೆಗಳಿಗೂ ವ್ಯಾಪಿಸುವಂತಹ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವ ಕ್ರಮವನ್ನು ನಾವು ಕಲಿಯಬೇಕಿದೆ.

ಗೀತಾ ದುರೈರಾಜನ್ EFL ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ, ಹೈದರಾಬಾದ್, ಪರೀಕ್ಷಾ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ವಿಭಾಗದ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಎರಡನೇ ಭಾಷೆಯ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಿಸ್ಕ್ರಿಪ್ಟಿವ್ ಅಲ್ಲದ ಭಾಷಾ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಇವು ಇವರ ಆಸಕ್ತಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಾಗಿವೆ.

gdurarajan@gmail.com

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

1. "ಸಂವಹನ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಕಡ್ಡಾಯವಲ್ಲ, ಆದರೆ ಆ ವ್ಯಕ್ತಿ ಹೇಳಿದ್ದರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಆವಶ್ಯಕತೆಯಂತೂ ಇದ್ದೇ ಇರುತ್ತದೆ." -ಈ ಹೇಳಿಕೆ ನಿಮಗೆ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತದೆಯೇ? ಈ ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಿ ನಿಮ್ಮ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಿ.
2. ಭಾಷೆಗೆ ಸಂಬಂಧ ಪಟ್ಟಂತೆ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಹಾಗೂ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ನಿರೂಪಿಸಿದ್ದಾರೆ?
3. ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೂ ಭಾಷಾ ಶಾಸ್ತ್ರೀಯ, ಮನಶ್ಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಚಿಂತನೆಗಳಿಗೂ ಇರುವ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ವಿವರಿಸಿ.
4. ಒಂದು ಪ್ರಬಂಧವನ್ನು ಕೇವಲ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠವಾಗಿ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವೇ? ನಿಮ್ಮ ಉತ್ತರಕ್ಕೆ ಸಮರ್ಥನೆ ನೀಡಿ.
5. ಪ್ರಸಕ್ತ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನದ ಯಾವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವಿಕಾಸಗೊಳ್ಳುತ್ತಿದೆ? ವಿವರಣೆ ನೀಡಿ.
6. ಬಹುಭಾಷಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾಷಾ ಪರಿಣತಿಯನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವನ್ನು ಮಾಡಲು ಲೇಖಕರ ಸಲಹೆಗಳೇನು? ಇದನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಲು ಯಾವ ರೀತಿಯ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಅಗತ್ಯವಿರುತ್ತದೆ?

ಪರಾಮರ್ಶನೆ

Alderson, J. C. & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, *14*, 115-129.

Bachman, L. & Palmer A. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests.* Oxford: Oxford University Press.

Bruner, J. (1978). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. (pp.21-34). Cambridge: Cambridge University Press.

Carroll, J. B. (1968). The psychology of language testing. In A. Davies (Ed.), *Language testing symposium: A psycholinguistic approach* (pp. 46-69). London: Oxford University Press.

Cronbach, L. (1970). *Essentials of psychological testing* (3rd ed.). New York: Harper and Row.

Durairajan, G. (2015). *Assessing learners: A pedagogic resource.* Delhi: Cambridge University Press.

Morrow, K. (1979). Communicative language testing: Revolution or evolution. In C. J. Brumfit & K. Johnson (Eds.), *The communicative approach to language teaching* (pp.143-157). Oxford: Oxford University Press.

Spolsky, B. (1975). Language testing: Art or science? *Address to the Fourth AILA Congress* : Sumarized in Valette 1977.

Wiegle, S. (2002). *Assessing writing.* Cambridge: Cambridge University Press.

ಅನುವಾದ: ಬೃಂದಾ ರಾವ್ **ಪರಿಶೀಲನೆ** : ರಾಜಗೋಪಾಲ್

ಮೂಲ : *Language and Language Teaching* Volume 5 Number 1 Issue 9 January 2016